

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA**

**AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO POR PROFESSORES DA
CIDADE DE BREJO DA MADRE DE DEUS**

HELLIDA BEATRIZ DE LIMA MARINHO

CARUARU- PE

2023

HELLIDA BEATRIZ DE LIMA MARINHO

**AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO POR PROFESSORES DA
CIDADE DE BREJO DA MADRE DE DEUS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia
do Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo
científico, como requisito parcial para obtenção do grau
de Licencianda em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucinalva Andrade Ataíde de
Almeida.

CARUARU- PE

2023

As construções discursivas em torno da organização curricular no período pós-pandêmico por professores da cidade de Brejo da Madre de Deus

Hellida Beatriz de Lima Marinho¹

RESUMO:

O presente estudo se inscreve no campo de estudos sobre o currículo e práticas curriculares, e tem como principal objetivo analisar as construções discursivas em torno da organização curricular no período pós-pandêmico. Assim, para compreendermos as disputas discursivas em torno da significação do currículo, partimos de autores como Macedo (2019, 2021), Lopes (2011, 2015), Pimentel Junior (2021, 2022). Em nosso percurso metodológico utilizamos a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados e obtivemos a participação de duas professoras. Para a análise nos pautamos na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), por se tratar de uma teoria do político, ou seja, do potencial disruptivo dos fenômenos sociais, além de des-sedimentar as certezas, mostrando que as definições são sempre provisórias e precárias e ainda tomamos a contribuição dos estudos derridianos, para compreender os movimentos de tradução curricular. Dessa forma, a partir da nossa pesquisa foi possível perceber que a significação curricular é atravessada por diversos fatores de influência como as dificuldades advindas da pandemia, as políticas avaliativas e a regulação da gestão, tentando padronizar e controlar o processo de ensino-aprendizagem, entretanto as professoras elaboram formas de romper com esse controle e exercer sua agência curricular. Isso nos mostra que a tentativa de hegemonização de um sentido curricular universal é falha, à medida em que entra em contato com os mais diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Prática curricular. Pós-pandemia.

INTRODUÇÃO

Os estudos de currículo e práticas curriculares tem espaço recorrente em diversas pesquisas, Pimentel Junior (2021); Lopes (2011, 2018, 2019); Macedo (2018, 2019, 2021), entretanto compreendemos o campo do currículo enquanto marcado por uma instabilidade de sentidos, podendo atribuir novas significações de acordo com as mudanças sociais e políticas sobre os contextos educacionais. Assim, com a presente pesquisa, será possível abordar os sentidos atribuídos discursivamente ao currículo e as práticas curriculares, em uma temporalidade histórica da pós-pandemia do covid-19.

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Email: hellida.marinho@ufpe.br

Evidenciamos que o interesse pela temática surgiu em pesquisas anteriores, realizadas no programa Institucional de Iniciação científica da UFPE (PIBIC²), onde foi possível perceber que diversos fatores externos influenciam as práticas curriculares. Dessa forma, através dessa nova pesquisa pretendemos identificar como o período da pós-pandemia influencia as práticas curriculares, e de que forma os professores mobilizam a organização curricular dentro desse contexto.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que desde o início da pandemia, os professores se viram destituídos de uma “ordem” que foi tomada pelo distanciamento social, tiveram então que se adaptar ao ensino remoto, ao distanciamento e ao uso de tecnologias como mediação do ensino-aprendizagem. Assim, depois de dois anos de ensino remoto, o ano de 2022, marca a retomada integral das aulas na modalidade presencial em Pernambuco, e assim se apresenta enquanto um novo desafio para os professores, se antes o desafio era a adaptação ao remoto, a volta presencial, mexeu com a “ordem” conhecida pelos professores, que de acordo com Macedo, “we cannot, however, allow ourselves to be guided by the desire for order or by the belief in an earlier order” (2021, p. 11).

Portanto, a crença em uma ordem, tenta extinguir da sociedade os seus conflitos e suas imprevisíveis mudanças. A pandemia foi um marco de desestabilidade da ordem, trouxe o imprevisível para a conjuntura social e nos mostrou que não é possível estabelecer uma certeza, mas caminhar sobre incertezas.

A partir disso, destacamos que esse trabalho pretende contribuir para os estudos no campo do currículo, evidenciando a falta de pesquisas que trabalhem a perspectiva da organização curricular em um contexto pós-pandêmico. E ainda, a necessidade de compreender como as práticas curriculares acontecem dentro de um contexto novo, marcado por uma instabilidade de sentidos acerca das próprias práticas curriculares.

Dessa forma, esse trabalho está pautado na abordagem pós-estruturalista discursiva de Laclau e Mouffe (2015), pretendendo compreender como ocorrem as disputas discursivas em torno do currículo, e através da perspectiva derridiana, considerando que em torno de toda interpretação existe uma nebulosidade interpretativa, que impede a leitura única sobre um texto político, ou até mesmo sobre uma realidade contextual.

² Pesquisa intitulada “Saberes-fazer vividos na prática curricular-avaliativa dos professores do ensino fundamental do agreste pernambucano”, a qual foi financiada pelo órgão do Cnpq e faz parte do projeto Universal coordenado pela professora Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Diante desse cenário, surgem questões que nortearão a pesquisa: Como vem ocorrendo a organização curricular no período pós-pandêmico? Quais são as construções discursivas que influenciam a organização curricular durante esse período pós-pandêmico? Para isso, elencamos como objetivo geral: Analisar as construções discursivas em torno da organização curricular no período pós-pandêmico, e como objetivos específicos: Identificar nos discursos dos professores as práticas curriculares no período pós-pandêmico e analisar os discursos que influenciam as práticas curriculares no período pós-pandêmico.

APORTE TEÓRICO

CURRÍCULO: UMA PRODUÇÃO POLÍTICO-DISCURSIVA

O currículo, a partir da perspectiva discursiva, se assenta na instabilidade de significação, assim não é possível estabelecer um único sentido para o currículo ou para as práticas curriculares, pois existe em torno do campo curricular uma luta por significação, onde diferentes compreensões acerca do currículo disputam pela hegemonia, ou melhor pela estabilidade do seu sentido.

Dessa forma, segundo Lopes (2018), as produções políticas são uma tentativa de controle da tradução e da leitura dos documentos curriculares, estabelecendo uma única forma de se pensar e fazer as práticas curriculares. Entretanto, as políticas também se assentam como espaço de contestação das significações hegemonizadas. Assim, compreendemos que o espaço político do currículo, como espaço que oportuniza a estabilidade de sentidos, através da luta discursiva.

Nessa linha, percebemos que existe uma tentativa constante de estabelecer uma base curricular que irá orientar os currículos de todo o país, que segundo Macedo (2014) são “sempre produzidas em nome da qualidade da educação e contra uma crise – em alguma medida, fantasiosa –, vêm produzindo diferentes formas de regulação do currículo e da prática docente.” Assim, a ideia de uma base curricular vem carregada de um suposto controle pelo trabalho docente, com o objetivo de através de uma base curricular, seja possível controlar o que acontece no chão da escola.

Entretanto, de acordo com Pimentel Junior, toda produção curricular se dá no campo do discurso, por tanto é marcado pela ausência de um fundamento, de um centro fixo, por isso a ideia de base curricular está fadada ao fracasso. Assim, como “toda e qualquer significação

curricular é compreendida como um discurso que tenta suturar uma ordem, mas o faz de modo parcial e precário, marcado pela contingência que habita a decisão que a tornou possível.” (2021, p. 3) Portanto, apesar da tentativa de estabelecer um fundamento e uma estabilidade, as configurações curriculares estão sujeitas a diferentes leituras contextuais, por isso suas representações são limitadas e traduzidas contingencialmente.

No contexto brasileiro, a produção política que tenta suturar uma ordem e uma representação curricular, é a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que apresenta um sentido curricular ligado a uma “cadeia articulada de projetos submetidos a uma lógica de entendimento de qualidade mensurável, balizada por índices de desempenho e controle, além do adensamento do caráter instrumental das políticas curriculares contemporâneas.” (FRANGELLA, p. 3, 2020)

Entendemos assim, que a BNCC, produz um sentido baseado no controle das práticas curriculares, através de um “efeito cascata de demandas” (PIMENTEL JUNIOR, 2021) - avaliações externas, responsabilização dos atores escolares, estudo/discussão em torno da base, padronização e alinhamento -, fazendo com que os professores se tornem reféns do processo de alinhamento das suas práticas, a base curricular, na tentativa de eliminar outras formas de pensar e fazer currículo.

Nesse processo de disputa pela hegemonização de sentido para o currículo, podemos nos deparar com sentidos que apresentam noções mais instrumentais que coisificam o conhecimento para sua reprodução nos espaços escolares, como nos aponta Costa e Lopes, “mundo e vida são assumidos como coisas a serem solucionadas pela definição de um conhecimento” (2022, p. 4), através do estabelecimento de competências e habilidades que tem a pretensão de “instituir um sujeito ideal, sujeito esse produto de reformulações de acordo com competências estabelecidas pelo discurso hegemônico, ignora o fato de estarmos fadados à heterogeneidade” (PIMENTEL JUNIOR, 2022, p. 15).

Assim, segundo Derrida (2007), apesar de existir um enorme número de normatizações, elas sempre estarão sujeitas ao processo de tradução, o que impossibilita a pretensão de um acesso direto a um determinado significante, pois dentro desse processo sempre irá existir uma “nebulosidade interpretativa que não pode ser dissipada por movimentos por clareza” (COSTA; CUNHA, 2021, p. 1258). Ainda, para Derrida (2010), só é possível estabelecer uma relação com a alteridade, através do processo de tradução, e assumindo a impossibilidade de uma leitura unívoca.

Dessa forma, para Lopes e Macedo (2011, p. 36), “a noção de um currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências interna e externa aos sujeitos, individuais e coletivas que compõem o currículo”, assim a noção de um currículo comum a todos, com habilidades e competências essenciais para os alunos de todo o Brasil, se torna ineficiente, pois essa unidade centralizadora desconsidera as irrefreáveis leituras que a base está submetida nos mais diversos contextos educacionais.

Portanto, partimos da ideia de que o currículo e as práticas curriculares, sofrem influência direta da inconcretude contextual, e por isso, ao estar submetidas a um contexto marcado pela indecibilidade de uma ordem, como foi o contexto pandêmico, e continua na pós-pandemia, as leituras sobre o currículo ficam ainda mais imprevisíveis, e o próprio sentido do que vem a ser o currículo, é posto em questão. Por isso, iremos analisar as disputas discursivas em torno das práticas curriculares, submetidas a essas leituras contextuais.

OS CONTEXTOS DISCURSIVOS: PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

A partir da compreensão pós-estruturalista, os contextos são marcados pela contingência e precariedade, o que significa dizer que, não existem estruturas que fixam permanentemente uma ordem contextual, assim, todo contexto é marcado pelo conflito, pelo incontrolável *político*, que segundo Mouffe (2003) é a dimensão antagônica que é inerente as relações humanas, ou seja, é o espaço de disputa e articulação, em que se tenta estruturar uma ordem, uma organização, que é representada e constituída pela *política*. Dessa forma, através de discursos e práticas existe a tentativa de se estabelecer uma ordem para que se torne mais organizada e possível a convivência em sociedade, tentando extinguir ou ao menos controlar a dimensão conflituosa da sociedade.

Como nos indica Ramos (2017, p. 58), “assim como nós sujeitos não estamos prontos identificados em uma estrutura, os contextos não estão prontos na realidade para que façamos apenas uma descrição deles”, há sempre um movimento de reformulação, de atribuição de novos sentidos, de articulação entre os discursos presentes nesse contexto, ou seja, o contexto não é apenas lido, mas é constituído através das diferentes possibilidades de significação atribuído a ele, por meio das decisões, que são “definidas no contexto – e que criam contextos”. (LOPES, 2015, p. 505)

Nessa linha, a pandemia do covid-19 se apresentou enquanto um novo contexto marcado pelo antagonismo. Macedo, utiliza a metáfora da guerra para referenciar o contexto pandêmico, que segundo ela “This metaphor itself is possibly a symptom of the global disease the pandemic has exposed: war against the stranger as totally other. It is impossible to predict the effects of such exposure.” (2021, p. 2) Assim, a pandemia se tornou a guerra contra o desconhecido, com o imprevisível e o incerto, e os efeitos dessa exposição provocou diferentes respostas da sociedade, decisões foram definidas no contexto e criaram contextos, assim como na educação.

Apesar do sentimento de alerta que se criou com o distanciamento, e a impossibilidade de previsão sobre a volta ao “normal”, enquanto muitos sugeriram esperar a pandemia cessar para o retorno das atividades, “multiple ways of bringing school into the home have cropped up.” (MACEDO, 2021, p. 3) Assim, o ensino remoto, através da mediação da tecnologia, se tornou a melhor alternativa para o estabelecimento de uma “ordem” na educação, e suprir as lacunas causadas pelo distanciamento social.

Entretanto, de acordo com Macedo (2021, p. 5) a pandemia criou oportunidades que intensificaram a linguagem de accountability, trazendo a responsabilização como elemento cada vez mais presente no cotidiano dos professores. Através da prestação de contas sobre as aprendizagens, e da constante vigilância sobre as práticas dos professores, a accountability se tornou um mecanismo que liga diretamente a aprendizagens dos estudantes as ações dos professores, e dessa forma o responsabiliza, desconsiderando os outros fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Macedo destaca que durante a pandemia se intensificou a entrada de elementos empresariais dentro da educação brasileira, quando afirma que “faster than the virus, it seems that standardized, testable, and quantifiable teaching/ learning is colonizing policies and the imagination of parents and educators.”(2021, p. 9) Através, do contexto de crise provocado pela pandemia, as *redes de governança* (MACEDO, 2021) viram nesse momento, a oportunidade de implementar novas formas de colonização nas políticas educacionais, e assim a padronização, a testagem, a quantificação entre ensino aprendizagem, se tornaram parte do imaginário dos sujeitos que participam do espaço escolar, e também das próprias políticas curriculares.

Diante dessas diferentes discursividades que atravessam a realidade educativa, pretendemos analisar como essas e outras construções discursivas influenciaram as práticas

curriculares dos professores e quais os sentidos atribuídos discursivamente ao currículo diante da pandemia e pós-pandemia.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nessa pesquisa, utilizamos da teoria do discurso enquanto lente analítica do nosso estudo, onde objetivamos analisar as construções discursivas em torno da organização curricular no período pós-pandêmico, utilizando das falas dos professores enquanto discursos dentro de um contexto marcado por diversas discursividades, assim utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista.

Dessa forma, pautamos essa pesquisa em uma abordagem qualitativa, por acreditarmos que essa abordagem vai além de considerar o universo de significados, das representações e valores que permeiam as relações sociais (SILVA, 2008), assim nossa pesquisa pretendeu ir além do quantificável e do dito, adentrando num universo mais subjetivo do discurso.

Para atender ao objetivo específico de identificar nos discursos dos professores as práticas curriculares no período pós-pandêmico, consideramos essas práticas enquanto discursos que tematizam sentidos para o currículo, que de acordo com Mendonça,

Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (2014, p. 149).

Dessa forma, consideramos as práticas curriculares, enquanto elementos constitutivos do social, e por isso, construído discursivamente através de disputas e negociações, que ao entrar em conflito, se articulam para a atribuição de novos sentidos.

Por compreender que as práticas curriculares estão situadas em um contexto discursivamente influenciado, elencamos como segundo objetivo específico, identificar os discursos que influenciam as práticas curriculares no período pós-pandêmico. E para até-lo utilizamos a entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2009), dá ao pesquisador a possibilidade de discorrer sobre o tema, sem restringir as novas discursividades que surgirem na fala da entrevistada.

Visando compreender os contextos discursivos que norteiam as práticas curriculares no período pós-pandêmico, fizemos a escolha de um município no Agreste pernambucano, iremos então analisar as construções discursivas que atravessam a organização curricular de

professores do município do Brejo da Madre de Deus, que atuem no Ensino Fundamental anos iniciais da rede pública de ensino.

Para a seleção dos professores que participaram da nossa pesquisa, tivemos como critérios, professores que já concluíram suas graduações e que no momento estivessem atuando em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, tivemos como colaboradores da pesquisa, a professora Maria, que atua no 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, que trabalha como professora há quase 15 anos, concluiu a formação em pedagogia em 2009, especializada em gestão escolar e coordenação pedagógica, e é concursada desde 2013. A segunda participante, a professora Ana, atua no 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, concluiu sua formação no ano de 2020, e tem vínculo de contrato, tem três anos de experiência como professora. Ressaltamos que para assegurar o anonimato das professoras, elas receberam os nomes fictícios de Maria e Ana.

Para a análise dos dados levantados tomamos a perspectiva teórico-metodológica discursiva de Laclau e Mouffe, será utilizada como orientação para a interpretação dos discursos dos professores, esses discursos compreendidos enquanto "uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes" (BURITY, 2008 p. 66), ou seja, existem diversas articulações que formam um discurso, assim, todo discurso é uma unidade complexa de diferentes interpretações, compreensões e aprendizados, dessa forma, as falas e práticas dos professores entrevistados, foram interpretadas enquanto discursos contingentes.

Dessa forma, compreendemos a política enquanto discurso, e apesar do texto curricular se denominar igual para todos, "nenhum texto, nem mesmo o texto da lei que toda via sonhe com isso, prescreve uma leitura inevitável - não seria leitura se fosse inevitável; mas o texto autoriza o "qualquer coisa" puro, o que também não seria uma leitura" (DERRIDA, 1996), assim o processo de tradução é inerente ao processo político, pois se abre a inúmeras possibilidades de leitura que não podem ser garantidas como únicas, pois a nebulosidade interpretativa faz com que os desdobramentos por via da tradução sejam desconhecidos.

Assim, como nos afirma Mendonça (2021, p. 8), "toda ordem institucional é incompleta e sujeita a deslocamentos", dessa forma a perspectiva discursiva nos permite olhar para as políticas no âmbito da educação, enquanto precárias e sujeitas a deslocamentos, e não como plenas e consolidadas. Nessa direção, afirmamos que a teoria do discurso, não nos

apresenta um caminho “único” pelo qual devemos trilhar a pesquisa na educação, mas nos oferece categorias teóricas importantes para se pensar a educação, através do campo da discursividade. Além disso, a teoria do discurso, não possui um compromisso em estabelecer verdades ou certezas únicas e permanentes, mas pretende desestabilizar essas certezas, demonstrando que em toda *significação* (definição), existe um campo de disputa, de outras significações, tentando estabilizar um determinado *significante*, essas são chamadas de disputas discursivas. As definições que conhecemos enquanto “universais”, são resultados dessas disputas discursivas, que por meio dessas disputas hegemonizaram uma significação. (BURITY, 2008, p. 71)

DISCUSSÃO DE DADOS

A FLUTUAÇÃO DE SENTIDOS CURRICULARES NAS PRÁTICAS PÓS-PANDÊMICAS

este campo é com efeito o de um jogo, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. (DERRIDA, 2002)

Tomamos o currículo, a partir da perspectiva derridiana, enquanto um jogo, com infinitas possibilidades de significação, sendo impossível de ser totalizado e ter seu fechamento completo. Assim, ao analisar a organização curricular dos professores, percebemos como vem ocorrendo essas possibilidades de significação do currículo, dentro do contexto pós-pandêmico.

Dentre essas possibilidades de significação, identificamos que a organização curricular das professoras, tem como parâmetro de direcionamento, a base nacional comum curricular, BNCC, mesmo que elas não anunciem isso diretamente. Como podemos visualizar nos discursos das professoras:

as competências e habilidades são enviados pela secretaria, e a gente debate como vai trabalhar. Quando eu tive meu primeiro contato com a BNCC, eu fiquei perdida em onde é que eu vou encaixar essas habilidades? Eu posso encaixar essas habilidades para que conteúdo? Mas com o tempo, eu fui aprendendo, e hoje eu acho que a BNCC facilitou muito na hora do planejamento. (MARIA, 05/04/2023)

não me guio por apenas um documento, é claro que às vezes a gente tem que pesquisar, quando é um algo mais, vamos dizer assim, que é um pouco mais complicado, a gente vai e busca de alguma forma na plataforma ou na BNCC, mas não eu sigo um documento desse tipo. (ANA, 05/04/2023)

Nessas produções discursivas, destacamos que a significação de currículo na base nacional comum curricular, o documento normativo utilizado pelas professoras, estabelece

habilidades e competências comuns que deverão ser desenvolvidas com um contexto heterogêneo de estudantes, definindo aprendizagens essenciais que deverão ser trabalhadas em todas as escolas da educação básica, regendo a elaboração dos currículos em todo o Brasil, assim percebemos cada vez mais uma instrumentalização do currículo, na tentativa de padronizar as aprendizagens.

Ainda assim, de acordo com Pimentel Junior, o currículo por competências, tem uma visão reducionista do processo de ensino-aprendizagem, “cujo foco e preocupação estão na organização, no como ensinar, sem uma análise sobre o conhecimento e as identidades/subjetividades que permeiam o processo educativo.” (2022, p. 15)

Dentro dessa significação curricular, a ideia de uma base comum, corporifica uma unidade de conhecimentos que são considerados válidos e fixos que serão distribuídos, assim existe “a crença em um fundamento último como reparador dos problemas educacionais” (CUNHA, 2015, p. 577). Dessa forma, o discurso de que uma unidade curricular seria uma forma de assegurar o controle da qualidade da educação, foi muito propagado durante as ações de produção que fizeram da BNCC uma lei curricular nacional. (CUNHA, 2015)

Assim, desde a instauração da BNCC enquanto lei nacional comum curricular, a BNCC se coloca como “racionalidade curricular essencial a todos” (LOPES, 2015), negligenciando outras leituras sobre o currículo e sedimentando um sentido de identidade ligada a eficiência, e de trabalho docente ao cumprimento de standards estabelecidos.

Além disso, na produção discursiva da professora Maria, onde afirma que se sentiu perdida sobre como realizar o seu planejamento de acordo com a BNCC, pois não sabia onde “encaixar” os conteúdos, “*mas com o tempo, eu fui aprendendo, e hoje eu acho que a BNCC facilitou muito na hora do planejamento.*” (05/04/2023).

Nesse sentido, Frangella afirma que dentro da base existe a intenção de “garantir clareza e precisão, otimizando o processo em curso e, quando tal intento não é alcançado, trata-se então de erro ou falha de execução” (2021, p. 1155), assim o currículo é cada vez mais simplificado e resumido a execução, para que através da clareza na prescrição, as práticas sejam pareadas a base, de tal forma que seja tomada como uma verdade a ser replicada e conservada, refletindo como um espelho as intenções postas na normatividade curricular.

Entretanto, o discurso das professoras acerca das práticas curriculares no contexto pandêmico, aponta para uma disputa de significação, onde práticas curriculares estiveram sob as imprevisíveis leituras dos alunos e famílias.

eu optei por fazer vídeos, porque eu tinha muitas mães que não sabiam ler, então elas nem podiam auxiliar os filhos nas atividades impressas. E era agonizante, você planejar e preparar toda uma aula, sabendo que não ia chegar do jeito que você queria para os estudantes. (MARIA, 05/04/2023)

Nesse discurso, percebemos que as práticas curriculares dentro do contexto pandêmico, era lida contextualmente e por esse motivo não existia garantias acerca de como elas iriam ser “recebidas” pelos estudantes, pois o processo de tradução “se desenvolve em um movimento contínuo e subversivo de substituição” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 399), não sendo possível conceber a ideia de uma unidade curricular, já que as significações serão colocadas em jogo pelos diferentes sujeitos, nos diferentes contextos, estando expostos a “imprevisíveis e irrefreáveis jogos de linguagem, que nos convocam a disputar qualquer significação” (PIMENTEL JUNIOR, 2021, p. 4).

Ainda sobre a pandemia, é possível perceber, que um agravante no processo de ensino aprendizagem, foi as desigualdades sociais e econômicas, que segundo Macedo “the barbarity of the inequalities that globalization continues to both generate and insist on hiding is exposed” (2021, p. 2). Assim, as desigualdades da sociedade capitalista foram cada vez mais expostas e acentuadas durante a pandemia, que no âmbito educacional, provocou até a ausência de alguns alunos nas atividades escolares, como afirma a professora “muitos estudantes não tinham internet, ou celular pra ter acesso as aulas, então tiveram alunos do ensino público que não tiveram nada, nada de educação nesse período” (ANA, 05/04/2023).

Diante disso, essa ausência parcial ou total de alguns alunos do processo escolarização, provocou um grande impacto na realidade das escolas, principalmente, no que diz respeito as dificuldades de aprendizagem, e quais seriam as práticas utilizadas para amenizar esse impacto, como vemos no discurso,

mas de vez ou outra, a gente vê a necessidade de retomar um assunto, por exemplo. Agora uma turma do 5º ano, eu percebo que conteúdos que eles viram a 1 ou 2 anos atrás, eles têm mais dificuldade porque foi o período da pandemia. Então por vezes a gente tem que retomar, tem que pensar em outras práticas. (ANA, 05/04/2023)

A partir desse discurso, percebemos como as professoras sentiram a necessidade de adaptar suas práticas, para que os estudantes não ficassem tão prejudicados pela “falta” ocorrida durante a pandemia, então percebemos que a prática curricular nesses contextos ocorreu, enquanto

ação política como luta pela significação de diferentes projetos contextuais. Em diferentes tempos e espaços de produção de textos e discursos curriculares uma luta se desenvolve. Mesmo porque discursos também podem interromper e desconstruir instituições e traduções, produzindo novos modos políticos de interpretar e agir. (Lopes, 2014, p. 58)

A discursividade de instabilidade trazida pelo contexto pandêmico, produziu uma ação política curricular marcada pela tomada de decisão, em um contexto cada vez maior de indecibilidade, assim, os professores tiveram que se “adaptar” a essa nova realidade, inaugurando uma nova prática curricular através das demandas contextuais.

Nesse sentido, Derrida (2004) provoca que “o que há a ser feito é inventado ou inaugurado e, portanto, advém sem programa. (p.118)” O movimento de tradução curricular que se dá dentro do contexto pós-pandêmico, é algo totalmente fora do comum, são práticas que se dão sem um resultado previsível, mas caminhando sobre incertezas.

Podemos visualizar esse movimento no discurso da professora MARIA, quando questionada sobre sua organização curricular, ela afirma que apesar de ensinar aos alunos do 2º ano, ela sente a necessidade de trabalhar com competências que são dos anos anteriores.

só que as vezes eu percebo que o aluno não acompanha e não consegue acompanhar a turma do 2º ano, então eu “escondo” do meu registro que trabalhei as habilidades do 1º ano, e organizo silenciosamente na minha sala para conseguir fazer que todos alcancem um nível de aprendizagem parecido. (MARIA, 2023)

Nesse discurso, podemos concluir que a partir do momento em que a BNCC entra no contexto escolar, ela se desfaz, pois as “competências estabelecidas pelo discurso hegemônico, ignora o fato de estarmos fadados à heterogeneidade.” (PIMENTEL JUNIOR, 2022, p. 15) E assim, uma política curricular que se assume igual para todos, apesar de tentar impedir o jogo das possibilidades, engessando a prática, pois como afirma Frangella,

Não há decisão se não a que se dá na singularidade do contexto. Não há decisão onde cada jogada se dá previamente esquadrihada, então as peças se movem no tabuleiro seguindo um roteiro preciso e prescrito previamente. Não há jogo, nem decisão, nem responsabilidade. (2021, p. 1158)

Uma política curricular que prevê a forma de pensar e fazer o currículo, restringi o professor a esfera da execução, na tentativa de retirar o constituinte da profissão docente que é a tomada de decisão. Assim, como afirma Frangella (2021), não há decisão se já existe um roteiro preciso e prescrito, como na BNCC, se as decisões já estão todas tomadas, cabe ao professor executar.

Entretanto, como vimos nos discursos das professoras, elas burlam as decisões tomadas, e dentro do contexto heterogêneo realizam suas intervenções, pois os “actores

definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan” (BALL, 1989, p. 42), e por isso, realizam suas práticas curriculares, na tentativa de romper com esses desafios, reexistindo as imprevisíveis tentativas de estabelecer uma ordem.

AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS QUE INFLUÊNCIAM AS PRÁTICAS CURRICULARES PÓS-PANDEMICAS

A análise das práticas curriculares de professores da educação básica, está situado em um contexto de influências, por construções discursivas que afetam o cotidiano escolar e permeia diretamente o trabalho do professor. Esse contexto de influências se apresenta enquanto prova de que as práticas curriculares estão indissociadas dos outros atos e ações presentes no espaço escolar.

Diante disso, podemos perceber como as avaliações externas são formações discursivas que atravessam a prática curricular, ou melhor dizendo, atrapalham, pois ao invés de servir como um instrumento de organização pedagógica da sala de aula, acaba se transformando em um modelo de padronização das aprendizagens e de treinamento para testes. Como vemos no discurso da professora Maria,

quando a gente tá em escolas, que precisam de uma certa pontuação, e isso nos é cobrado. E aí a gente meio que treina os estudantes para que eles se saiam bem naquela avaliação. Por exemplo, ano passado eu estava com um 5º ano, só que depois da pandemia tinha alunos em nível do 2º ano, 1º ano e até alfabetização. E aí vem uma prova lá para ver como é que tá a proficiência dos meninos do 5º ano se escreve o nome, e aí a gente treina os estudantes para colocar o nome, consegui fazer o gabarito, para que eles conseguissem pelo menos parar para ouvir professor, compreender o que era que estava falando que era que tem ali na prova, pelo menos compreender como fazer uma avaliação que foi mais influente. (MARIA, 05/04/2023)

Percebemos que a professora se incomoda com o fato de a avaliação cobrar uma padronização, através do estabelecimento de metas a serem cumpridas, pois não considera o desenvolvimento dos alunos. Compreendemos que esse tipo de avaliação está associado aos rastros do neoliberalismo na educação, já que condiciona as práticas a busca pela eficiência e pelos bons números nas avaliações externas, assim “o ensino e a aprendizagem estão sendo reduzidos a processos de produção e de fornecimento, que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (BOYLE apud BALL, 2004a, p. 1116)

Podemos visualizar também no discurso da professora, que “*em escolas que precisam de uma certa pontuação, isso nos é cobrado*”, e por essa cobrança da gestão, os professores devem agir e realizar suas práticas pensando em um resultado quantificável, que será expresso através da pontuação da escola. Assim, como nos apresenta Gabriel e Martins (2018), a política de avaliação age sobre a subjetividade dos professores, pois restringe a prática docente, enfatizando seus efeitos danosos sobre as práticas curriculares.

Além das avaliações de larga escala, as professoras apontam que suas práticas curriculares se desenham a partir das avaliações de aprendizagem utilizadas por elas como um instrumento de tomada de decisão.

A avaliação pra mim é um termômetro pra entender, onde é que todo mundo tá, onde preciso melhorar, o que ninguém tá compreendendo. avaliação de um termômetro para saber se eu posso avançar ou retornar. (MARIA, 05/04/2023)

a avaliação serve para me organizar nas novas aulas para os próximos dias, meses, até porque tipo não voltar tu vai deixar para trás aquele que não aprendeu. Então por exemplo, como eu quero avançar na leitura e escrita, se tem alunos que não reconhecem as letras do alfabeto, sabe? Então, é preciso saber que caminho seguir. (ANA, 05/04/2023)

Os discursos das professoras se aproximam, ao levantar que a “avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino-aprendizagem e do trabalho dos professores e dos alunos” (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 1), e por isso ela é um elemento discursivo que faz parte dos estudos sobre currículo e práticas curriculares, pois vai influenciar, ou melhor constituir o processo de produção curricular. Dessa forma, as práticas avaliativas servem como um instrumento que oportuniza a reflexão sobre o trabalho pedagógico, e por isso está imbricado as práticas de currículo.

Além da avaliação, na produção discursiva da professora Ana, observamos que a regulação da gestão também é uma discursividade que atravessa as práticas curriculares,

o professor também ele é muito moldado para que ele possa a característica da escola, se a prática curricular não é de acordo com que a escola delimita, aos poucos a gestão, a coordenação vai entrando em contato com professor pra que ele vá alterando, então a prática do professor, a autonomia do professor ela é alterada. (ANA, 05/04/2023)

O discurso acima, aponta para uma cultura da *performatividade*, “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança” (BALL, 2003, p. 216). E como forma de resposta as tentativas de controle da gestão, os professores passam a performar uma prática docente que responda essas expectativas e cobranças.

Assim, observamos como as práticas curriculares estão subordinadas as decisões da gestão, como observamos no seguinte discurso,

você pode ter programado pra ter determinada atividade naquele dia, mas se na escola tiver algo como um evento de última hora, uma avaliação externa, sua aula terá que ser interrompida para realização do mesmo. Então eu acredito que isso é um dos pontos que modifica muito minha prática curricular, a constante intervenção da gestão. (ANA, 05/04/2023)

Podemos notar como a professora sinaliza que suas práticas são realizadas em função de decisões, estas que em diversos momentos, não são decisões únicas do professor, e nem pensadas de acordo com o contexto e o planejamento realizado por eles. Dessa forma, retomamos Frangella (2021), quando afirma que “não há decisão se não a que se dá na singularidade do contexto”, pois uma decisão precisa ser pensada de acordo com a dimensão da alteridade, e por isso não deve tentar enquadrar ou conter as práticas em busca do controle do imprevisível que emerge no cotidiano escolar.

Além das discursividades já apresentadas, a formação também é identificada nos enquanto um discurso que influencia as práticas curriculares dos professores participantes da pesquisa,

durante a minha graduação, ela me trouxe uma bagagem muito boa, uma bagagem metodológica, uma bagagem que vamos dizer assim que favoreceu demais a produção do currículo, e sempre quando eu vou pensar em um conteúdo, eu penso de que forma eu posso alcançar os meus objetivos com as metodologias que eu tenho acesso, e começa a produção das minhas aulas, né. (ANA, 05/04/2023)

Observamos que a professora mobiliza os saberes construídos na graduação no momento de realizar suas escolhas metodológicas e sua produção curricular, assim como nos aponta Silva “o professor tenciona os saberes outrora construídos na graduação e os coloca em relação com suas escolhas político-epistemológicas, suas necessidades profissionais, suas demandas contingenciais e contextuais (p. 22-23, 2020).

Além disso, nesse discurso, a professora aponta para uma formação que contribui para a “*produção do currículo*”, compreendendo que este não vem pronto, mas é produzido contextualmente, ou seja, posicionando a escola enquanto um campo de produção política, que ocorre em uma dimensão contingente e precária, sendo atravessada por diversas discursividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo que teve como objetivo analisar as construções discursivas em torno da organização curricular no período pós-pandêmico, possibilitou um melhor entendimento acerca dos movimentos das práticas curriculares de professores em um contexto pós-pandêmico, evidenciando nos discursos desses professores, os sentidos político-práticos do currículo que norteiam suas práticas em sala de aula e quais são as discursividades que atravessam essas práticas.

Assim, foi possível perceber que o sentido curricular da BNCC, atravessa as práticas curriculares das professoras à medida em que existe uma tentativa de suturar uma ordem, fazendo como que não exista outra maneira de pensar e fazer currículo. Ela se apresenta enquanto um documento que corporifica as aprendizagens comuns a todos os estudantes, projetando uma padronização das identidades, na tentativa de eliminar o constitutivo do espaço escolar, que é a alteridade.

Além disso, as práticas curriculares pós-pandemia estão inseridas em um campo instável, marcado principalmente pela necessidade de reparar os atrasos e danos causados pela pandemia, somados a isso, temos o estabelecimento de competências que devem ser desenvolvidas em cada ano do ensino fundamental, e que em diversos contextos não condiz com as práticas que os professores veem como necessárias para dado momento.

Apesar desse cenário, de tentativa de controle das práticas docentes e engessamento curricular, as professoras se mostram como agentes curriculares, à medida em que *“organizam silenciosamente”* (MARIA, 2023) suas práticas curriculares, inserindo novas competências, e novas temáticas dentro do currículo vivido para que a aprendizagem dos estudantes seja mais significativa e rompa com a padronização.

Esse estudo possibilitou também, a identificação das discursividades que constantemente atravessam as práticas curriculares, como a avaliação, e a regulação da gestão sobre as práticas docentes enquanto discursos que cooperam com a BNCC para o esvaziamento político da docência enquanto produtor curricular, e redução a execução e reprodução de práticas prescritas, ligadas a produção de resultados mensuráveis.

Apesar disso, a formação inicial se mostrou enquanto um discurso importante para as práticas que buscam romper com a padronização do ensino, quando as professoras afirmam

que os saberes acadêmicos contribuem para a produção curricular nos mais diversos contextos.

Portanto, concordamos com Pimentel Junior (2022), ao afirmar que é preciso reposicionar a escola enquanto um espaço político, e reposicionar o professor enquanto um produtor curricular, para que o currículo seja construído através das especificidades de cada contexto, e de cada estudante, não fixando aprendizagens enquanto metas universais a serem alcançadas por todos. Sendo o terreno curricular, um cenário de disputa discursiva e de constante produção das diferenças e das decisões em um terreno do indecível.

Compreendendo que não existe um fechamento permanente para nenhuma reflexão, e que nenhuma discussão sobre currículo e educação tem a pretensão ou a possibilidade de se esgotar em apenas um texto, mas levantar outras questões, inquietações para novas pesquisas e possibilidades de aprofundamento, iremos deixar algumas questões que surgiram durante o desenvolvimento da pesquisa. Diante das diferentes discursividades que atravessam as práticas curriculares, identificadas nos discursos dos professores, surge como questão: de que forma essas práticas curriculares se efetivam dentro de sala de aula e quais são as formas de tradução que os professores exercem sobre as políticas curriculares? Além disso, outra inquietação é quais são os impactos da pandemia no trabalho docente e como esse contexto influencia a subjetividade docente? Como ocorre o movimento curricular dentro de outros contextos adversos? Qual o sentido avaliativo e quais as práticas avaliativas dentro do contexto pós-pandêmico? E como ocorrem os movimentos de alteridade, numa política curricular cada vez mais marcada pela padronização das identidades?

Por fim, um estudo não esgota suas discussões em uma pesquisa, mas amplia as possibilidades de novas interpretações.

REFERÊNCIAS:

BURITY, J. A. **Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, 2008.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Cassimiro. **O conhecimento como resposta curricular**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

DERRIDA, Jacques. **Papel-máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érico Virgílio Rodrigues da. **Normatividade, Desconstrução e justiça, DESCONSTRUÇÃO E JUSTIÇA: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas Curriculares, Formação de Professores. (Im)possibilidades Formativas e... o que há no meio do caminho?** XX ENDIPE, Rio de Janeiro, 2020.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Entremeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical**. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Cassimiro. **Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa**. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L; OLIVEIRA, G. G. A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista E-Curriculum, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>.

MACEDO, Elizabeth. **#Stayathome #Fiqueemcasa: Opportunities for new governances of public education in Brazil**. Springer, 2021.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda; **A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 36, n. 1, p- 151-162, jan.-June, 2014.

MENDONÇA, Daniel de. **O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau**. Lua Nova (Impresso e Online), v. 91, p. 135-168, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n91/n91a06.pdf>>

MENDONÇA, Daniel de, Org.; Linhares, Bianca de Freitas, Org. **Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe: Implicações teóricas e analíticas**/ Organização de Daniel de Mendonça e Bianca de Freitas Linhares. Prólogo de Francisco Panizza.- São Paulo: Intermeios, 2021.

MINAYO, MARIA MARIA de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, MARIA MARIA de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.9-29.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Política & Sociedade Florianópolis, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. **Políticas públicas e educação do campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus - PE**. / Jéssica Rochelly da Silva Ramos. – 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em educação Contemporânea, 2017.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio. **Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia**. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio; SANTOS, Hugo de Figueiredo; LINHARES, Késsio Johnes da Silva; AMORIM, Vitoria Loiza Ferreira Rocha. **Articulações políticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio**. 2022. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-23, 2022.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO CAMPUS AGRESTE

FOLHA DE APROVAÇÃO DO TCC

HELLIDA BEATRIZ DE LIMA MARINHO

“AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO POR PROFESSORES DA CIDADE DE BREJO DA MADRE DE DEUS”.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada (o) em Pedagogia.

Caruaru, 9 de Maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
NFD/CAA – UFPE
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Angélica da Silva
NFD/CAA – UFPE
(Examinadora interna)

Profa. Ma. Priscila de Lima Araújo Azevedo - UFPE
(Examinadora interna)